

Brügelmann, Hans

"Die Schüler*innen heute können nicht mehr lesen und schreiben" - wirklich nicht (mehr)?

2019, 19 S.



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: "Die Schüler*innen heute können nicht mehr lesen und schreiben" - wirklich nicht (mehr)? 2019, 19 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185343 - DOI: 10.25656/01:18534

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185343>

<https://doi.org/10.25656/01:18534>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

„Die Schüler*innen heute können nicht mehr lesen und schreiben“ - wirklich nicht (mehr)?

Hans Brügelmann

Ein kurzes Fazit vorweg

- Es gibt heute zu viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die nicht gut genug lesen und schreiben können, um private, berufliche und öffentliche schriftsprachliche Aufgaben erfolgreich zu bewältigen.
- Dieses Problem zeigt sich aber auch schon vor 70, 50, 30 Jahren, und zwar in etwa gleicher Größenordnung – allerdings in einer Gesellschaft, deren Alltag weniger stark durch schriftsprachliche Anforderungen bestimmt war, so dass es nicht so auffällig war.
- Die genannten Probleme treten damals wie heute bei allen Methoden auf, wobei besonders die Unterschiede im Lernerfolg der Kinder *innerhalb* desselben Ansatzes auffallen; sie verweisen auf die große Bedeutung anderer Faktoren neben der methodischen Konzeption, darunter vor allem ihre Umsetzung durch die Lehrperson.
- Eine zusätzliche Bestätigung dafür, wie bedeutsam methoden- oder gar schulunabhängige Ursachen für Lernschwierigkeiten von Kindern sind, liefern aktuelle Studien wie PISA, IGLU und der IQB-Ländervergleich, die ähnliche Leistungsverteilungen und vergleichbar große Gruppen mit Problemen in anderen Fächern wie z. B. Mathematik zeigen.
- Fazit: Wir brauchen mehr Lehrer*innen, die den Schriftspracherwerb von Kindern verstehen, die über ein breites methodisches Repertoire verfügen und ihren Unterricht mit Engagement betreiben. Aber es sollte auch anerkannt werden, was die Grundschule heute leistet – trotz stark reduzierter Stunden für den Sprachunterricht, trotz erweiterter Ziele (z. B. Textverständnis und -bewertung, Verfassen und selbstständiges Überarbeiten eigener Texte) und schwieriger Rahmenbedingungen.

In der aktuellen Diskussion über Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen und bei dem häufigen Verdikt, diese könnten „nicht mehr“ richtig lesen und schreiben fehlt ein historisches Bewusstsein für die Thematik¹. Als jemand, der diese Geschichte seit nunmehr über 60 Jahren als Betroffener bzw. aktiv Beteiligter miterlebt hat, versuche ich deshalb eine kurze Rekonstruktion, die verdeutlicht, dass die vor allem in den Medien polarisierte Vorstellung von zwei Ansätzen – der eine „bewährt“, der andere ein „Experimentieren mit Kindern“ - und Behauptungen ihrer angeblichen Folgen die viel komplexere Situation unzulässig vereinfachen und ein differenziertes Verständnis der zweifellos gegebenen Probleme verhindern.

Die 1950er und 1960er Jahre waren geprägt vom Methodenstreit um einen „ganzheitlichen“ oder „synthetischen“ Anfangsunterricht

In seiner Ausgabe Nr. 8 vom 18.2.1953, also genau 60 Jahre vor seiner Titelgeschichte über die sog. „Rechtschreibkaterstrofe“ 2013, berichtete der SPIEGEL dramatische Klagen aus der Wirtschaft über unzureichende Schulleistungen und führte als Beleg u. a. eine Studie der Industrie- und Handelskammer Bielefeld mit mehreren Tausend Volksschul-Absolvent*innen an, von denen fast 40% elf und mehr Fehler in dem „verhältnismäßig leichten Diktat“ gemacht hätten.

Schon damals wurden diese Ergebnisse als ein Leistungsverfall gegenüber angeblich besseren früheren Zeiten gedeutet, und so zitiert der SPIEGEL als Lösung der Probleme die "gute alte Lernschule von einst, die zwar nicht so viel Lehrstoff vermittelte, aber dafür Weniges fest", wie der Leiter des Schulausschusses der Vereinigten Industrie- und Handelskammern behauptete.

Kern (1956) bestätigt das Problem mit Bezug auf eine Untersuchung von Gombel (1954), bezweifelt aber die Erklärung:

„Wer die Ergebnisse und die Darstellung von Karl Gombel gelesen hat, war davon zweifellos bedrückt und betroffen. Gombel diktierte 6000 Berufsanfängern ein Diktat („Burg des Friedens“), das von jedem Fachmann als angepaßt, als nicht mit Rechtschreibefallen gespickt anerkannt werden muß. Trotzdem machten rund 33 Prozent der Schreibenden 11 und mehr Fehler, weitere 20 Prozent wiesen 6 bis 10 Fehler auf. Nur etwa ein Viertel der

¹ S. auch Ritter (2018).

Schreibenden konnte mit guten Ergebnissen, mit 0 bis 3 Fehlern, aufwarten. (...)

Welches sind die eigentlichen Gründe solcher niederdrückender Ergebnisse? Liegt es wirklich daran, wie in Eingaben an Ministerien gesagt wird, daß die ‚modernen Methoden‘ der heutigen Volksschule, in denen nicht mehr richtig gedrillt und ‚gebimst wird, erfolglos sind?“

Die Ergebnisse des einzigen Leistungsvergleichs aus der Zeit sprechen gegen diese Verfallsthese. Ingenkamp (1967) verglich 1962 in Berlin Testergebnisse (u. a.) im Rechtschreiben mit denen von 1949 und stellte eine deutliche Verbesserung der Rechtschreibleistungen fest – interessanterweise im Widerspruch zu den Einschätzungen der Lehrkräfte, die zu beiden Zeiten an den betreffenden Schulen unterrichtet hatten: Nur 20% von ihnen sahen ebenfalls eine Verbesserung, 50% dagegen eine Verschlechterung der Rechtschreibung (a.a.O., 87).

Trotzdem bleibt das Faktum, dass rund ein Fünftel der untersuchten Sechstklässler*innen mehr als die Hälfte der Aufgaben nicht oder falsch löste (a.a.O., 93). Dieses regionale Ergebnis wird bestätigt durch eine Repräsentativstudie an den erwachsen Gewordenen fast 60 Jahre später: 2010 haben bundesweit knapp 16% der 50- bis 64-Jährigen, also derjenigen, die in den 1950er und 1960er Jahren in die Grundschule gegangen sind, Schwierigkeiten bei einfachen Leseanforderungen, und zusätzlich hat mehr als ein Viertel „gebräuchliche Wörter fehlerhaft geschrieben“ – von den späteren Jahrgängen waren es mit 13-15% bzw. 24-27% dagegen etwas weniger (Grottlüschen u. a. 2012, 26; s. auch zu den schwächeren Leistungen der noch traditionell unterrichteten früheren Jahrgänge Grottlüschen u.a. 2019).

Bei der Ursachensuche ging es schon damals um Methoden, konkret um den Streit zwischen „Ganzwort-“ und „synthetischer“ Methode. Allerdings zeigten alle Untersuchungen, dass sich anfängliche Unterschiede bis Mitte oder Ende der Grundschulzeit ausglich oder dass geringfügige Vorteile einer Methode in einer Teilleistung (Lesegeschwindigkeit, Textverständnis, Rechtschreibung, Aufsatzqualität) durch leichte Nachteile in einem anderen Bereich aufgewogen wurden (Schmalohr 1961; Müller 1964; Ferdinand 1970).

Entsprechend resümierte der SPIEGEL in einem späteren Beitrag (Nr. 17/1966, 79): „Unter allen Faktoren, die zum Schulerfolg eines Kindes beitragen, ist die Methode, nach der es lesen und schreiben lernt, der unwichtigste.“ Und noch ein paar Jahre später schloss ein Bericht über die Studie

von Ferdinand mit dem Fazit: „Nicht auf die Methode, auf den Lehrer kommt es an.“ (SPIEGEL Nr. 19/1971, 170)

Für die heute verbreitete Verklärung des gleich- und kleinschrittigen Lehrgangsunterrichts damals ist interessant, dass die Kinder Ende der zweiten Klasse in kleinen Diktaten von 34 Wörtern im Durchschnitt immerhin 13-14, also rund 40% falsch schrieben, wobei sie sogar auf 21 Buchstabenfehler kamen – unabhängig von der Methodik des Unterrichts (Ferdinand 1979, 140f.).

Folge der Einsicht in diese Probleme waren Bemühungen um eine analytisch-synthetische Vorgehensweise, bei der von Anfang an ganze (mehr oder weniger sinnvolle) Wörter vollständig in ihre einzelnen Buchstaben(gruppen) und die diesen entsprechenden Laute aufgegliedert wurden – entweder um auch unbekannte Wörter selbstständig zu erlesen¹ oder beim Verfassen eigener Texte lesbar schreiben zu können².

Die 1970er Jahre wurden bestimmt durch die Legasthenie-Diskussion

In dieser Zeit wurden Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten vor allem unter dem Stichwort „Legasthenie“ verhandelt – und zwar mit ähnlicher Verve in den Tagesmedien wie heute (vgl. zur Diskussion in der DDR Kossow 1976).

So hieß es in einem Rückblick des Germanisten Horst Müller in Heft 6/1983 der Frauenzeitschrift BRIGITTE: „Die Legasthenie als eine Art Epidemie gibt es erst seit den frühen siebziger Jahren. Das war die Zeit der Schulreformen.“

Und die bekannte Psychagogin Christa Mewes sekundierte ihm in der WELT am SONNTAG vom 18.7.1982.: „Die Zahl der Legastheniker ist drastisch gestiegen... Einzelne Schulen melden bereits, 30 bis 50 Prozent der Erst- und Zweitklässler seien Legastheniker.“

Schon in der WELT vom 3.6.1973 hatte Islar den Schuldigen in der Ganzwort-Methode gefunden: „Es läßt sich einfach nicht abstreiten, daß die Frage

¹ S. für den verbindlichen Ansatz in Deutschland-Ost Dathe (1973) und für analoge Versuche in Deutschland-West Vestner/ Weber (1972); Übersichten über die gängigen Lehrgänge dieser Jahre finden sich in Meiers/ Schmidt (1976) und Meiers/ Schwartz (1977).

² S. dazu ausführlicher unten „Die 1980er Jahre“.

der Legasthenie... erst in dem Augenblick aktuell wurde, als man auch in unseren Schulen dazu übergang, nach der sogenannten Ganzwortmethode zu lehren.“

Das Muster ist dasselbe wie schon in früheren Jahrzehnten¹ und 40 Jahre später: Zu Recht wird als Missstand festgestellt, dass (zu) viele Kinder Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen haben. Dieses Problem wird mit Verweis auf eine als besser unterstellte Vergangenheit dramatisiert. Die Schuld wird einer „neuen“ Methode zugeschrieben, obwohl die empirische Befundlage (s. oben) keinen solchen Schluss erlaubt.

Der Unterschied zu heute: Beim Lesenlernen nach der Ganzheitsmethode damals handelt es sich um das genaue Gegenteil zum lautorientierten freien Schreiben heute, denn die Ganzheitsmethode war als Fibellehrgang organisiert und statt der Orientierung an der Lautform der Wörter stand das visuelle Erkennen der (orthographisch korrekten) „Wortbild“ im Zentrum der Übungen.

Die Diskussion über Legasthenie leidet bis heute unter einen unklaren Begrifflichkeit: Meint man alle Kinder mit besonders ausgeprägten Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten oder nur diejenigen, die trotz mindestens durchschnittlicher Intelligenz diese Probleme haben? Und sie leidet unter vereinfachten Erklärungsversuchen und „Therapie“-Angeboten².

Die 1980er und 1990er Jahre „entdeckten“ den Analphabetismus als Problem, und es begann (auch meine) Suche nach didaktischen Alternativen

¹ Vgl. die Zitate aus dem 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bei Ingenkamp (1967, 10ff.), z. B. konkret S. 17 die Klage der Industrie- und Handelskammer Saarbrücken von 1938: "Nach einmütiger Auffassung der Prüfungsämter und Prüfungsausschüsse sind die naturgemäß in erster Linie von der Volksschule zu vermittelnden Elementarkenntnisse der Prüflinge in Deutsch und Rechnen im allgemeinen wenig befriedigend, zum Teil sogar ausgesprochen mangelhaft. In dem Elementarfach Deutsch findet dies – wie die schriftlichen Arbeiten zeigen – vor allem seinen Ausdruck in dem schwer lesbaren Schriftbild, in der Ausdrucksform und in der oft bodenlosen Orthographie. Interpunktion scheint es für einen erheblichen Prozentsatz der Prüflinge überhaupt nicht zu geben. In dem Elementarfach Rechnen liegen die Verhältnisse nicht besser."

² Vgl. zur aktuellen Kritik die Beiträge von Scheerer-Neumann, Valtin und dem Grundschulverband in Brinkmann (2015, 194ff.).

Auf der Tagung „Für ein Recht auf Lesen“ 1980 an der Universität Bremen wurde zum ersten Mal das Thema „Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland“ einer breiteren Öffentlichkeit bewusst gemacht. Mit Bezug auf Befragungen unter Lehrer*innen und unter Expert*innen aus der Sonderpädagogik und gestützt durch vergleichbare Zahlen in anderen westlichen Industrienationen wurde im Entwurf eines Memorandums am Ende der Tagung für Westdeutschland „zwischen 300.000 und 1 Million nicht mehr schulpflichtige Lese- und Schreibunkundige“ geschätzt (Drecoll/ Müller 1981, 166; s. dort auch S. 15, 17, 198). Zwar ist dieser Begriff und damit auch die Quote von 0,75-2,5% unscharf, sie kann aber rückblickend mit Hilfe der Repräsentativstudie i.e.o. (Grotluschen u. a. 2012, 26) bestätigt und insofern konkretisiert werden, als von diejenigen, die in den Jahrzehnten vor 1975 in die Grundschule gegangen sind, viele als Erwachsene beim Lesen erhebliche Probleme hatten:

0,6-0,7 % schon auf der Wortebene

4,3-4,2 % noch auf der Satzebene

– und weitere 9,6-10,8% selbst bei kürzeren und nicht besonders anspruchsvollen Texten. Auch von diesen Jahrgängen haben mehr als ein Viertel „gebräuchliche Wörter fehlerhaft geschrieben“ (vgl. zum Lesen auch Rammstedt u. a. 2015, die aus der internationalen Erwachsenen-Studie PIAAC ähnliche Ergebnisse berichten).

In der DDR war das Thema offiziell tabu. Die i.e.o.-Studie zeigt aber, dass es dort nur geringfügig weniger Analphabet*innen gab/ gibt als im Westen¹. Und auch dass es um 1900 in Preußen weniger als 1% Analphabet*innen gegeben haben soll, ist ein Mythos. Denn damals galt schon als alphabetisiert, wer bei der Heirat auf dem Standesamt mit dem eigenen Namen unterschreiben konnte².

Angeichts dieser – trotz Schulpflicht und systematischen Lehrgangsunterrichts – massiven Problemlage wurde die Suche nach grundsätzlichen Alternativen zu der Jahrhunderte alten Tradition gleich- und kleinschrittigen Fibel-Lehrgänge immer dringlicher. Erfahrungsbasierte Vorschläge aus der Praxis und empirische Befunde aus der Forschung fanden wachsende Aufmerksamkeit, das Lesen- und Schreibenlernen stärker aus der Sicht der Kinder betrachtet und den Unterricht an ihren Lernwegen orientierten.

¹ Grotluschen u. a. (2012, 37f.); vgl. für das Lesen zu der insgesamt sehr ähnlichen Leistungsverteilung in Ost und West auch Lehmann u. a. (1995).

² Vgl. Ingenkamp (1967, 14); zur Veränderung der Maßstäbe im letzten Jahrhundert vgl. die Beiträge in Brügelmann (1986, 255ff., 260ff.) und Stedman/ Kaestle (1987).

Im Anschluss an reformpädagogische Ansätze der 1920er Jahre, vor allem in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg¹, aber auch analoge Konzepte in anderen Ländern² erprobten Kolleg*innen in den Schulen³ unterschiedliche Formate freien Schreibens, die zu Beginn oft aus lautorientierten Verschriftungen bestanden. Die Intentionen hinter diesen neuen Konzepten lassen sich in drei Punkten zusammenfassen⁴

„Erstens: Die Kinder können die Schriftsprache als ein mächtiges Instrument erfahren und nutzen, um ihre persönlichen Vorstellungen beziehungsweise Erlebnisse festzuhalten und anderen mitzuteilen. Sie gewinnen damit eine hohe Motivation, sich den Anstrengungen des Lesen- und Schreibenlernens zu stellen.

Zweitens: Durch die Analyse und Synthese von Wörtern beim Verschriften von Lauten mit Buchstaben begreifen Kinder die alphabetische Struktur als wesentliches Prinzip unserer Schriftsprache und sie festigen die einzelnen Laut-Buchstaben-

Beziehungen durch die ständige Übung im Gebrauch.

Drittens: Indem jedes Kind die Wörter so gut verschriftet, wie es kann (nicht: wie es will!), ermöglicht das freie Schreiben ein selbstständiges und passgenaues Individualisieren trotz der Entwicklungsunterschiede von bis zu drei Jahren

am Schulanfang.“

Daneben kamen Impulse aus empirischen Studien in verschiedenen Ländern. Zunächst waren es Fallstudien sog. „Spontanschreiber“, die auffielen, weil sie ohne schulische Unterweisung begannen, Wörter selbstständig zu verschriften⁵. Zunehmend wurde dieses Phänomen aber auch in Vorschulgruppen und ersten Klassen beobachtet und systematischer untersucht⁶. Inzwischen gibt es aus ganz verschiedenen Ländern und damit auch Sprachen Be-

¹ S. die Beispiele von Gansberg, Scharrelmann u. a. in Sennlaub (1980).

² Vgl. den Einstieg über das Schreiben (statt des Lesens) bei Montessori (1980) bzw. das Drucken eigener Texte und die Klassenkorrespondenz bei Freinet (1980); aktuell aber auch die Arbeit mit Kindern von kulturellen Minderheiten (Ashton-Warner 1963) oder erwachsenen Analphabet*innen (Freire 1973).

³ Z. B. Moeller-Andresen/ den Haen-Schwarz (1973); Reichen (1982); Röber-Siekmeyer (1983); Sennlaub (1980), Spitta (1985)

⁴ Brügelmann (2018, III); vgl. ausführlicher Brinkmann (2018).

⁵ Vgl. Chomsky (1971); Read (1971); Söderbergh (1971); Bissex (1980); Lass (1982); Baghban (1984); Payton (1984); Blumenstock (1986); Scheerer Neumann u. a. (1986); Gaber-Eberwein (1986); Brinkmann (1987)

⁶ Vgl. vor allem: Eichler (1976); Castrup (1978); Ferreiro/ Teberosky (1979); Temple u. a. (1982); Valtin u. a. (1984); Teale/ Sulzby (1984); Brügelmann (1987).

lege für einen engen Zusammenhang zwischen frühen lautorientierten Verschriftungen („invented spellings“) und späteren Richtigschreibungen¹. Theoretisch wurde dieser schrittweise Aufbau der Schreibkompetenz als zunehmende kognitive Kompetenz² in Stufen-Modellen erfasst, die den Schriftspracherwerb nicht mehr als Addition von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern als Ausdifferenzierung von Strategien erklären³.

Die 2000er Jahre – eine Zeit wachsender Empirie und ihrer selektiven Wahrnehmung in der sich wieder verschärfenden öffentlichen Debatte

Schon die Schätzung, wie hoch der Anteil an „Problem“- oder „Risiko-Schüler*innen“ eigentlich ist, fällt je nach Kriterium und Stichprobe unterschiedlich aus (z. B. für das Lesen 10% bei IGLU-2001 vs. 23% bei PISA-2000 und immer noch 20% für die IGLU-Kohorte 2001 bei PISA-2006⁴).

Erst recht umstritten ist die Frage, ob sich die Leistungen aktuell noch einmal verschlechtert haben oder nicht. Für die Behauptung eines Leistungsverfalls (von 1972 über 2002 bis 2012) wird immer wieder die Untersuchung von Steinig u. a. (2009; 2014) in 10 Grundschulklassen im Ruhrgebiet herangezogen; die von Hüttis-Graff (2017; 2018) in 18 Hamburger Klassen gefundene Verbesserung der Rechtschreibleistungen von 1996 bis 2014 findet dagegen keine Aufmerksamkeit. Die Befunde aus Repräsentativstudien waren ebenfalls widersprüchlich⁵ (wie schon die Leistungsvergleiche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts⁶), wurden aber auch nur öffentlich rezipiert, wenn sie die Annahme eines Leistungsverfalls stützten. Deren ungebrochene

¹ Vgl. die Übersichten in National Early Literacy Panel (2008) und Brügelmann (2019).

² Vgl. Reid (1966) und verschiedene Beiträge zu Downing/ Valtin (1984).

³ Vgl. vor allem Beers/ Henderson 1977; Frith (1980); Gentry (1982) und im deutschen Sprachraum Kochan (1981); Eichler (1984); Günther (1984). S. zu Relativierungen der zunächst recht strikten Stufenmodelle u. a. Dehn (1990); Treiman (1993); Keuning/ Verhoeven (2008).

⁴ S. Bos u. a. (2003) vs. Baumert u. a. (2001).

⁵ Eine Verschlechterung fand der IQB-Bildungstrend für die Jahre 2011 bis 2016 (Stanat u. a. 2017), einen Leistungsanstieg dagegen die IGLU-E-Studie für die Zeit von 2001 bis 2005 (Valtin/ Voss 2010) und May (2013) für die Standardisierung der Hamburger Schreibprobe von 2002 bis 2012 festgestellt worden ist.

⁶ Vgl. die Übersicht bei Brügelmann (2015); die Analphabetismus-Studie i.e.o. konnte in den Leistungen der Erwachsenen aus den verschiedenen Grundschuljahrgängen nach zweiten Weltkrieg überhaupt keine bedeutsamen Veränderungen zwischen den 10-Jahres-Kohorten feststellen (Grotlüsch u. a. 2012; 2019).

Popularität seit den 1950er Jahren legt nahe, an das Bonmot von Ingenkamp (1967, 20) zu erinnern:

"Wäre der von Generation zu Generation beklagte Rückgang der Leistungen und Fähigkeiten eine Tatsache, dann dürften, wie sich an den Klagen der Hochschuldozenten ablesen läßt, unsere Universitäten heute eigentlich kaum noch das Niveau der Volksschulen von 1930 aufweisen und die große Zahl der leitenden Wirtschaftsfunktionäre dürfte kaum noch die Fähigkeit zur Leitung eines mittleren Handwerksbetriebs von 1850 besitzen."

Aber nicht nur die Datenlage zur Entwicklung der Lese-/ Rechtschreibfähigkeiten ist widersprüchlich. Auch die Studien zur Effektivität verschiedener Methoden sind nicht auf einen einfachen Nenner zu bringen¹. Das hängt mit der unterschiedlichen Anlage der Studien zusammen, aber auch mit den kleinen (und nicht nach Zufall ausgewählten) Stichproben und den unterschiedlichen Einzugsbereichen².

Hinzu kommt, dass im Forschungsalltag die Anforderungen an aussagekräftige Designs, wie wir sie schon für einen Vergleich von Fibellehrgängen gefordert haben (Brügelmann/ Söhnen 1981, 17; s. aktuell auch Zhao 2018), nur schwer zu erfüllen sind³:

¹ Vgl. den Forschungsüberblick von Brügelmann/ Brinkmann (2006/2013) und die Metaanalyse von Funke (2014).

² So schnitten in einigen Studien (z. B. Kirschhock 2004; May 1995) „Lesen durch Schreiben“-Klassen besser ab, wenn ihr sozio-ökonomischer Hintergrund statistisch verrechnet wurde.

³ Vgl. dazu auch die aktuelle Diskussion über die sog. „Bonner Studie“ zu Fibel vs. „Lesen durch Schreiben“: einerseits Kuhl/ Röhr-Sendlmeier (2018), andererseits Hecker u. a. (2018).

1. Die Untersuchungsgruppe müßte von einzelnen Verlagen und Fibelautoren unabhängig sein. Für die Diskussion der Ergebnisse bedarf es eines Forums, in dem unterschiedliche didaktische Positionen vertreten sind.
2. Der Maßstab für den Erfolg des Erstlese- und Erstschreibunterrichts sollte möglichst breit gestreute Fähigkeiten und Verhaltensweisen umfassen, um ein differenziertes Bild von den (Neben-)Wirkungen der verschiedenen Programme zu gewinnen.
3. Man muß den Ertrag der verschiedenen Programme zu dem Aufwand ins Verhältnis setzen können, der erforderlich ist, um bestimmte Wirkungen zu erreichen (Zeit, Materialkosten, Engagement des Lehrers, besondere Fortbildung oder Beratung usw.).
4. Die Untersuchung sollte sich nicht auf ein Urteil über die Programme beschränken, sondern darüber hinaus Hilfen für die angemessene Verwendung der Lehrgänge (und Aufschluß über die Ursachen für Schwächen und Erfolg spezifischer Vorschläge erbringen).
5. Die Untersuchung kann sich deshalb nicht darauf beschränken, die Wirkungen verschiedener Programme vergleichend zu erfassen. Sie muß zusätzlich Daten über die Bedingungen des Unterrichts und den Weg der Programme in die Klassenzimmer erheben, wenn sie zu einem fairen Urteil über Stärken und Schwächen der verschiedenen Lehrgänge kommen will.
6. Dies bedeutet, daß Repräsentativerhebungen über viele Schulen hinweg mit Intensivstudien einzelner Klassenzimmer kombiniert werden müssen. Standardisierte Erhebungen der Lernerfolge und ihre sorgfältige statistische Auswertung sind zu ergänzen durch Interviews mit Lehrern, Unterrichtsbeobachtungen, die Analyse von Lehrgängen und Fallstudien einzelner Schüler.

Aber selbst innerhalb derselben Studien waren je nach verglichener Lese- und Schreibleistung und je nach dem Zeitpunkt ihrer Erhebung – wie schon bei den Methodenvergleichen in den 1960er Jahren – mal Vorteile für die eine, mal für die andere Methode festzustellen¹. Nach verschiedenen Leistungsdimensionen differenzierte Profile sind immer noch selten, aber notwendig, um einschätzen zu können, welche Stärken in einem Zielbereich mit welchen Schwächen in einem anderen korrespondieren. Denn in der Pädagogik konkurrieren oft verschiedene Ziele, die sich nicht immer auf demselben Weg gleich gut erreichen lassen².

Ein ebenso wichtiger Befund ist die Streuung der Leistungen innerhalb derselben Ansätze³. Anders gesagt: Bei jeder Methode gab es Lehrer*innen, die

¹ Vgl. etwa die meist nur einseitig zitierte BeLesen-Studie von Merckens/ Schröder-Lenzen (2006) und Kirschhock (2004).

² Z.B. Textqualität vs. Rechtschreibung, Lesefreude vs. Lesekompetenz, Lesegeschwindigkeit vs. Textverständnis.

³ Vgl. Valtin (2003); Torgersen u. a. (2006) und die United Kingdom Language Association (UKLA 2006)

erfolgreich mit ihr arbeiteten, und andere, deren Klassen unterdurchschnittlich abschnitten. Dies ist noch einmal eine Bestätigung für die bereits in den 1960er und 1970er Jahren gewonnene Einsicht, dass der Kompetenz der Lehrpersonen eine entscheidende Bedeutung zukommt. Ein zusätzliches Indiz für diese Erklärung fand Ferdinand in den 1960er Jahren darin¹, dass „Ganzheitler“, die in mehrheitlich synthetisch unterrichtenden Bezirken arbeiteten, erfolgreicher waren als ihre Kolleg*innen in ganzheitlich unterrichtenden Bezirken, und umgekehrt „Synthetiker“, die in „Ganzheits“-Bezirken unterrichteten. Erfolgreich waren also jeweils die Lehrer*innen, die sich entgegen dem Trend in ihrem Umfeld – also vermutlich bewusst und mit besonderem Engagement – für eine Methode entschieden hatten.

Bei der aktuellen Kritik an „neuen“ Methoden ist vor allem aus dem Blick geraten, dass der Anteil an Schüler*innen mit großen Schwierigkeiten und deren Zunahme in bestimmten Phasen in anderen Fächern ähnlich war², so dass die Ursachen für die Probleme grundsätzlicherer Natur sein müssen.

Auffällig sind in allen Leistungsstudien die hohen Anteile an schwachen Leistungen in den Stadtstaaten. Vor allem in Berlin und Bremen korrespondieren sie mit weit überdurchschnittlichen Quoten an Arbeitslosigkeit und der Berechtigung für soziale Transferleistungen. So zählt in Bremen über ein Drittel der unter 18-Jährigen zu den durch Armut gefährdeten Kindern und Jugendlichen, während es im Bundesdurchschnitt nur 20% sind. Diese Bedingungen wirken sich doppelt aus: individuell als Handicap durch oft geringere Anregungen und Unterstützungsmöglichkeiten in den Familien und zusätzlich in der Lerngruppe als Häufung von Belastungen, die das Lernklima und die Anforderungen an die Lehrkräfte verändern. Wie eine neue Analyse der OECD zeigt³, schneiden bei PISA 15jährige Schüler*innen aus sozio-ökonomisch schlechter gestellten Familien im Durchschnitt um mehr als 100 Punkte schwächer ab als sozial privilegierte Jugendliche. Noch schwächer sind ihre Leistungen, wenn sie in Klassen lernen, deren Schüler*innen mehrheitlich aus demselben Milieu kommen. Umgekehrt können sie ihre individuellen Nachteile zu einem großen Teil ausgleichen, wenn sie in Schulen gehen, in der die Schülerschaft aus gut gestellten Familien kommt.

FAZIT: Die Suche nach Gründen für Lernschwierigkeiten und Leistungsschwächen führt in die Irre, wenn sie sich auf didaktische Konzepte fixiert.

¹ berichtet in Schmalohr (1971, 82f.).

² Vgl. Stanat u. a. (2017, 390, 394).

³ Vgl. die Zusammenfassung bei Fokken (2018).

Auch in Zukunft werden „Entscheidungsexperimente“, die verschiedene Ansätze vergleichen, zu keinen klaren Ergebnissen führen: weil didaktische Konzepte zu komplex sind und weil ihre Umsetzung sich nicht standardisieren lässt, wird man vielleicht Leistungsunterschiede in den Mittelwerten finden, aber die Streuung der Effekte innerhalb der Ansätze wird deutlich größer sein. Die Kompetenz der Lehrer*innen in der situationsgerechten Nutzung eines breiten methodischen Repertoires und eine zusätzliche Unterstützung sozial benachteiligter Kinder sowohl in der Schule als auch außerhalb müssen stärker in den Blick genommen werden als bisher. Auch das ist keine neue Einsicht. So resümiert Valtin (1970) die von ihr analysierten Studien zu Les-/ Rechtschreibschwierigkeiten – mit Verweis auch auf an andere Studien der 1950er und 1960er Jahre zum Zusammenhang von allgemeinem Schulerfolg und Sozialstatus – wie folgt: „Insgesamt ergibt sich, daß bei der Mehrzahl der legasthenischen Kinder ihr Versagen mit objektiven Milieuvariablen korreliert, die offenbar unabhängig von der Intelligenz einen spezifisch negativen Einfluß auf die Rechtschreibleistungen besitzen.“ Das bedeutet: Fördermaßnahmen müssen zum einen früher einsetzen und zum anderen auch außerschulische Erfahrungsräume einbeziehen (vgl. zur Entwicklung von Kindergärten zu Familienzentren: Diller/ Riedel 2005).

Quellen

- Ashton-Warner, S. (1963): Teacher. Simon and Schuster: New York/ Secker & Warburg: London.
- Baghban, M. (1984): Our daughter learns to read and write. A case study from birth to three. International Reading Association: Newark, Del.
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil.
- Bartnitzky, H./ Christiani, R. (Hrsg.) (1981): Handbuch der Grundschulpraxis und Grundschuldidaktik. Kohlhammer: Stuttgart.
- Baumert, J., u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich: Opladen.
- Beers, J. W./ Henderson, E. H. (1977): A study of developing orthographic concepts among first grade children. In: Research in the Teaching of English, Vol. 11, 133-148.

- Bégin, C., et al. (2005): La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe: Étude longitudinale. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 8, 147–166.
- Bissex, G.L. (1980): *GNYS AT WRK: A child learns to read and write*. Harvard University Press: Cambridge, Mass.
- Blumenstock, L. (1986): *Michael schreibt*. Spontanes Schreiben im Vor- und Grundschulalter. Agentur Dieck: Heinsberg.
- Bos, W., u. a. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster u. a.
- Bredel, U., u. a. (Hrsg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2. Teilband. Schöningh: Paderborn u. a., 760-771.
- Brinkmann, E. (1988): *Lisa entdeckt die Schrift. Dokumentation von Lese- und Schreibversuchen im Vorschulalter*. Bericht No. 51a. Projekt "Kinder auf den Weg zur Schrift"/ Fb 12 der Universität: Bremen [Kurzfassung: Lisa lernt schreiben. Stufen eines Schriftspracherwerbs ohne Lehrgang. In: Brügelmann/ Richter (1994, 35-43)].
- Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): *Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt.
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1986): *ABC und Schriftsprache -- Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. DGLS-Jahrbuch "Lesen und Schreiben" 1. Ekkehard Faude: Konstanz (3. Aufl. 1991).
- Brügelmann, H. (1987): *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. In: *Spektrum der Wissenschaft*, 5/1987, 81-83.
- Brügelmann, H. (1999): *From invention to convention. Children's different routes to literacy. How to teach reading and writing by construction vs. instruction*. In: Nunes (1999, 315-342).
- Brügelmann, H. (2015): *Wie steht es um das Rechtschreibkönnen - im Vergleich zu früher?* In: Brinkmann (2015, 151-154).
- Brügelmann, H. (2018): *Rechtschreiblernen mit Fibel-Methode? Kein Erfolgsmodell*. In: *Grundschule aktuell*, H. 144, EXTRA-Beilage, III-IV (eine Vorfassung ist am 26.9.2018 unter <https://www.xing.com/news/klar-text> erschienen).
- Brügelmann, H. (2019): *Empirische Studien zur Auswirkung eines laut-orientierten Konstruierens von Wörtern („invented spelling“) auf den Rechtschreiberwerb. Ein systematischer Überblick*. Download: <https://t1p.de/brue-2019-invented-spelling>
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2013): *Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung [1. Fassung 2006, aktualisiert und ergänzt November 2013]*. Download:

http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/Forschung/Zur_Leseforschung_Feb_07.pdf

- Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil (2. Aufl. 1996).
- Brügelmann, H./ Söhnen, R. (1981): Ist Lesen Lehren lernbar? Plädoyer für eine vergleichende Erprobung von Lehrgängen für den Anfangsunterricht. In: IRA/D Beiträge, 4. Jg., 1/1981, 14-18.
- Brügelmann, H., u. a. (Hrsg.) (1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analphabetismus. DGLS-Jahrbuch Bd. 6. Libelle Verlag: CH-Lengwil.
- Caravolas, M., et al. (2001): The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. In: Journal of Memory and Language, Vol. 45, 751-774. <http://dx.doi.org/10.1006/jmla.2000.2785>
- Castrup, K.-H. (1978): Spontanschreiben zum Erwerb der Schriftsprache. Eine Untersuchung im 1. und 2. Schuljahr. In: Grundschule, 10. Jg., H. 10, 445-448
- Chomsky, C. (1971): Invented spellings in the open classroom. In: Word, Vol. 27, 1-3; s. auch ihren Beitrag in Hofer (1976, 239-245).
- Clarke, L.K. (1988): Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. Research in the Teaching of English, Vol. 22, 281-309.
- Dathe, G. (1981): Erstleseunterricht. Volk und Wissen: Berlin.
- Dehn, M. (1990): Die Zugriffsweisen "fortgeschrittener" und "langsamer" Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: Muttersprache, 100. Jg, H. 4, 305-316.
- DFG (Hrsg.) (1979): Probleme des Lese-Schreib-Erstunterrichts. Deutsche Forschungsgemeinschaft: Bonn.
- Diller, A. / Riedel, B. (2005): Eltern-Kind-Zentren. Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen. Grundlagenbericht im Auftrag des MBFSFJ. Deutsches Jugendinstitut: München.
- Downing, J./ Valtin, R. (ed.) (1984): Language awareness and learning to read. Springer: New York u. a.
- Ehri, L. C./ Wilce, L. S. (1987): Does learning to spell help beginners learn to read words? Reading Research Quarterly, 22, 47-65. Download: <http://dx.doi.org/10.2307/747720>
- Eichler, W. (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen. In: Hofer (1976, 246-264).
- Eichler, W./ Hofer, A. (Hrsg.) (1974): Spracherwerb und linguistische Theorien. Piper: München.

- Ferdinand, W. (1970): Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-(Schreib-)Unterrichts in der Grundschule. Neue Deutsche Schule: Essen.
- Ferdinand, W. (1979): Über die Bedeutung der Ganzheitsmethode in der Legasthenie-Genese. In: DFG (1979, 139-144).
- Ferreiro, E./ Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo Veintiuno Editores: Mexico et al. (engl. 1982: Heinemann: London).
- Fokken, S. (2018): Chancengleichheit Deutschlands Schulen werden langsam besser. Spiegel-online v. 23.8.2018 Download: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/oecd-studie-zu-chancengleichheit-deutschland-holt-auf-a-1234411.html>
- Freinet, C. (1980): Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Rororo 7367: Reinbek.
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Rowohlt: Reinbek (engl. 1972; dt. 1971).
- Frost, J. (2001): Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. Reading and Writing, Vol. 14, No. 5-6, 487-513. Download: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1011143002068>
- Funke, R. (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch, 19. Jg., H. 36, 20-41.
- Gaber, H.-K./ Eberwein, H. (1986): Ein Kind lernt schreiben. Die Bedeutung von Lesen- und Schreibenlernen im Alltag von Kindern. J. B. Metzler: Stuttgart.
- Gentry, J.R. (1982): An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. In: The Reading Teacher, Vol. 36, 192-200.
- Gombel, K. (1954): Elementarbildung und Beruf. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 6. Jg., 1954, S. 382 ff.
- Grotlüschen, A./ Riekmann, W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Waxmann: Münster.
- Grotlüschen, A., u. a. (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen/ Riekmann (2012, 13-53).
- Grotlüschen, A., u. a. (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Download unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>
- Günther, K. B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann (1986, 32-54; Nachdruck in: Balhorn/ Brügelmann 1995, 98-121).

- Hecker, U., u. a. (2018): EXTRA zu Schreibenlernen und Methodenverbot. In: Grundschule aktuell, Nr. 144, Sonderseiten I-XII.
- Hofer, A. (Hrsg.) (1976): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Schwann: Düsseldorf.
- Hüttis-Graff, P. (2015): „Feuer mit i?“ – Wege zum Rechtschreiben in Klasse 1. In: Grundschulzeitschrift, 29. Jg., H. 290, 48-53.
- Hüttis-Graff, P./ Wirsching, D. (2018): Anfänge des Rechtschreiblernens 1994 und 2014 – Ergebnisse einer diachronen Longitudinalstudie in Hamburg. In: Didaktik Deutsch, H. 45, 50-73.
- Ingenkamp, K. (1967): Schulleistungen – damals und heute. Beltz: Weinheim.
- Kern, A. (1956): Die umstrittenen Rechtschreibleistungen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 8. Jg., 491-506.
- Keuning, J./ Verhoven, L. (2008): Spelling development throughout the elementary grades: The Dutch case. In: Learning and Individual Differences Vol. 18, 459-470.
- Kirschhock, E.-M. (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Kochan, B. (1981): Rechtschreiben. In: Bartnitzky/ Christiani (1981, 155-166).
- Kossow, H.-J. (1976a): Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Deutscher Verlag der Wissenschaften: Berlin.
- Kuhl, T./ Röhr-Sendlmeier, U. N. (2018): Rechtschreiberfolg nach unterschiedlichen Didaktiken. Eine kombinierte Längsschnitt-Querschnittstudie. Poster für den Bundeskongress der Schulpsychologie am 20.-22.9.2018 in Frankfurt. S. ergänzend den Kommentar v. 1.10.2018 (vervielf. Ms. Institut für Psychologie der Universität: Bonn).
- Lass, B. (1982): Portrait of my son as an early reader. In: The Reading Teacher, Vol. 35, 20-28.
- Lehmann, R.H., u. a. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schülerinnen und Schüler. Beltz: Weinheim/ Basel.
- May, P. (1995): Schriftsprachliche Leistungen und lernförderliche Unterrichtsbedingungen. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Hamburger Projekt "Lesen und Schreiben für alle". In: Brügelmann u. a. (1995, 344-349).
- May, P. (2013): HSP 1 – 10. Hamburger Schreib-Probe. Manual / Handbuch: Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibkompetenzen. Neustandardisierung 2012. Verlag für Pädagogische Medien/ Klett: Stuttgart.
- McBride-Chang, C. (1998): The development of invented spelling. In: Early Education & Development, Vol. 9, No. 2, 147-160. Download: http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed0902_3

- Meiers, K./ Schmidt, U. (Hrsg.) (1976): Fibeln und Erstlesewerke I. Konzepte – Dokumentation – Erfahrungen. Beiträge zur Reform der Grundschule 26/27. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.
- Meiers, K./ Schwartz E. (Hrsg.) (1977): Lesenlernen – das Lesen lehren. Fibeln und Erstlesewerke II. Beiträge zur Reform der Grundschule 30/31. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.
- Moeller-Andresen, U./ de Haen-Schwarz, S. (1973): Das erste Schuljahr. Klett: Stuttgart 1973.
- Montessori, M. (1980): Kinder sind anders. Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch 39002: Frankfurt u.a. (deutsche Erstausgabe 1952; Klett 13. Aufl. 1993).
- Müller, H. (1964): Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse. Hain: Meisenheim am Glan.
- National Early Literacy Panel (Hrsg.) (2008): Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy & The Partnership for Reading. Jessup, Maryland.
- National Reading Panel (2000): Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NICHD: Washington, D.C.
- Neubauer, S./ Kirchner, S. (2013): Rechtschreibförderung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen: Zwei Evaluationsstudien im Vergleich. In: Didaktik Deutsch, 18. Jg., H. 35, 45-61.
- Nunes, T. (ed.) (1999): Learning to read: An integrated view from research and practice. Kluwer: Dordrecht et al.
- Ouellette, G./ Sénéchal, M. (2017): Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? in: Developmental Psychology, Vol. 53, No. 1, 77-88. Download: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000179>
- Payton, S. (1984): Developing awareness of print. A young child's first steps towards literacy. Educational Review/ Off-set Publication No. 2. University: Birmingham.
- Plewnia, A. / Witt, A. (Hrsg.) (2014): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. IDS Jahrbuch 2013. de Gruyter: Berlin u. a.
- Prenzel, M., u. a. (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Waxmann: Münster.
- Rammstedt, B., u. a. (2015): Zentrale Ergebnisse von PIAAC aus deutscher Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., H. 2, 162-191.
- Read, C. (1971): Pre-school children's knowledge of English Phonology. In: Harvard Educational Review, Vol. 41, 1-34 (dt. Übers. in: Eichler/ Hofer (1974, 174-214).

- Read, C. (1971): *Children's Creative Spelling*. Routledge & Kegan Paul: London
- Richter, S. (1992): *Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen*. Phil. Diss. FB 12 der Universität Bremen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.
- Ritter, M. (2018): *Kontinuierlich bergab – Vom Verfall einer Kulturtechnik?* In: Hecker u. a. (2018, IV-V).
- Röber-Siekmeyer, C. (1983): *Sprachlicher Anfangsunterricht mit Ausländerkindern*. CVK: Bielefeld.
- Scheerer-Neumann, G., u. a. (1986): Andrea, Ben und Jana. Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: Brügelmann (1986, 55-96).
- Scheerer-Neumann, G./ Schnitzler, C. D. (2009): *Rechtschreiberwerb im zweiten Schuljahr*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2. Jg., H. 2, 95-110.
- Schmalohr, E. (1961): *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. Reinhardt: München (3. Aufl. 1976).
- Schröder-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. VS Verlag Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2006, 15-44.
- Schröder-Lenzen, A./Merkens, H. (2006): *Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. In: Schröder-Lenzen (2006, 15-44).
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2017): *IQB Bildungstrends 2016. Grundschule. Folien für eine öffentliche Präsentation*.
- Sennlaub, G. (1980): *Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung?* Kohlhammer: Stuttgart (6. Aufl. 1994).
- Söderbergh, R. (1971): *Reading in early childhood*. Almqvist & Wiksell: Stockholm.
- Spitta, G. (1985): *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2*. CVK: Bielefeld/ Berlin. (2. Aufl. 1988)
- Stanat, P., u. a. (2017): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann: Münster/ New York.
- Stedman, L.C./ Kaestle, C.F. (1987): *Literacy and reading performance in the United States, from 1880 to the present*. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 22, No. 1, 8-45.
- Steinig, W., u. a. (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Waxmann: Münster u. a.

- Steinig, W. / Betzel, D. (2014.): Schreiben Grundschüler heute wirklich schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Plewnia/ Witt (2014, 353-371).
- Teale, W. H./ Sulzby, E. (Eds.) (1986): *Emerging literacy: Writing and reading*. Ablex: Norwood, NJ
- Temple, C.A., et al. (1982): *The beginnings of writing*. Allyn and Bacon: London et al. (2nd rev. ed. 1988).
- Torgerson, C.J., et al. (2006) A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling. Department for Education and Skills Research: London.
- Treiman, R. (1993): *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.
- UKLA (2006): Response from the United Kingdom Literacy Association (UKLA) to the 'Independent Review of the Teaching of Early Reading' Final Report.
- United Kingdom Literacy Association (UKLA). (2005). Submission to the review of best practice in the teaching of early reading. Royston: UKLA.
- Valtin, R. (1970): *Legasthenie-Theorien und Untersuchungen*. Beltz: Weinheim / Basel (3. Aufl. 1974).
- Valtin, R. (2003): Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel u. a. (2003, 760-771).
- Valtin, R./ Voss, A. (2010): Rechtschreiben und Förderung – aktuelle Ergebnisse aus IGLU In: *Grundschule Deutsch*, 7. Jg., H. 27, 42-43.
- Vestner, H./ Weber, A. (1972): Rechtschreibleistung und Unterrichtsmethode – Eine empirische Untersuchung an Kindern des 2. Schuljahres. In: *Schule und Psychologie*, 19. Jg., 227-233.
- Wimmer, H., u.a. (1990): Passen "englische" Modelle des Schriftspracherwerbs auf "deutsche" Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographischen Stufe. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Bd. XXII, H. 2, 136-54.
- Zhao, Y. (2018): *What works can hurt: Side effects in education*. Teachers College Press: New York. [dt. Zusammenfassung unter https://www.researchgate.net/publication/330479644_Zu_Risiken_und_Nebenwirkungen